

### Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais

Souza, Regina Maria de

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Souza, R. M. d. (2006). Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 266-281. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101768>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:  
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:  
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

## **LÍNGUA DE SINAIS E ESCOLA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO TEXTO DE REGULAMENTAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

***Regina Maria de Souza***

### **RESUMO**

O presente trabalho é produto parcial de um conjunto de reflexões realizadas pela autora a partir do texto de regulamentação da Libras. Considerando a responsabilidade de ser revisto o currículo dos cursos de formação de professores a fim de se criar, na escola, um contexto bilíngüe de aprendizagem e ensino, a autora discute a necessidade de se propor um conjunto de princípios éticos para nortear a formulação da política lingüística a ser adotada, por esses mesmos cursos, na elaboração de medidas que atendam aos termos do Decreto N. 5626. Para demonstrar que seu cumprimento só poderá trazer novidades se romperem com as estratégias históricas de assimilação do outro, revisita a história da alfabetização no Brasil aproximando-a da situação dos surdos sinalizadores. A partir de Foucault, Rancière e Derrida finaliza considerando que o Decreto pode abrir rotas que rompam com estratégias fagocitárias se, de um lado, o outro for mirado e respeitado em sua radical diferença conosco, e se, de outro, seja convidado a fazer parte conosco das medidas a serem tomadas para ele.

### **PALAVRAS CHAVES**

Decreto N. 5.626; Língua Brasileira de Sinais; Alfabetização; Identidade

## **SIGN LANGUAGE AND SCHOOL: CONSIDERATIONS ON THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE REGULATORY DECREE**

### **ABSTRACT**

The present paper is the partial result of a set of reflections the author has made on the Brazilian Sign Language regulatory decree. By considering the responsibilities involved in the revision of teachers' course curricula so that a bilingual environment can be created for teaching and learning at schools, the author discusses the need to propose a set of ethical principles that would lead to the formulation of linguistic policies to be adopted by those courses, when elaborating the guidelines to meet the requirements of Decree N.5626. In order to demonstrate that the decree will only actually bring changes if the historical assimilation strategies of "the other one" are brought down, the author re-visits the history of literacy in Brazil, drawing a parallel with the situation of deaf sign-language users. In accordance with Foucault, Rancière and Derrida, she concludes by stating that the decree may in fact open pathways to break away phagocytary strategies, as long as the other one is seen and respected in his radical difference with us and, at the same time, be invited to join us in the measures that shall be taken in his name.

### **KEY WORDS**

Decree N. 5626; Brazilian Sign Language; Literacy; Identity

## **COLOCAÇÃO DO PROBLEMA**

É sabido, desde os gregos, que todo o ato de escrita pressupõe uma inspiração, objeto que metaforiza e oferece elementos para que o pensamento do autor se desdobre em atos, faça torcer a linguagem em sua opacidade, no empenho, quase sempre inconcluso, de fazer do ato criador uma história que possa, em sua dramaticidade, produzir reação naqueles que participam de sua leitura. A inspiração serve como pano de fundo para que um conjunto de idéias possa com ela se compor em solidária cumplicidade.

Pois bem, para discutir os modos como, nos atuais discursos sobre a inclusão, tecemos a ilusão de que a busca do consenso deve, necessariamente, superar os conflitos - na clássica concepção de que na democracia a minoria se deve adequar ao que foi estabelecido pelos representantes do povo em sua maioria - vou me inspirar na questão polêmica que emerge dos embates sobre o processo de alfabetização das pessoas que não têm o português como primeira língua ou língua principal, ainda que sejam brasileiras e filhas de imigrantes, ou que, como os surdos, têm uma outra língua nativa como língua materna.

A questão dos surdos é interessante, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não pode ser considerada estrangeira (dado que é uma língua de fato e própria de uma população considerável de brasileiros – mais de um milhão deles), mas não é considerada língua oficial pela Constituição, embora a Lei N. 10.436 (BRASIL, 2002) a defina como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Art. 1º, parágrafo único).

Sem dúvida, tal reconhecimento foi um grande passo para todos aqueles – membros de organizações de surdos e de pais, pesquisadores, professores etc - que ao longo de muitas décadas congregam esforços para que os surdos tenham assegurado direitos lingüísticos e condições de participação em todas as esferas da vida pública. Todavia, as leis não mudam as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições. Caberá a nós construirmos práticas outras de transformação da realidade presente e das formas de entendermos o que seja a identidade de

um povo, o que não deixa de ser uma das instigantes questões de fundo quando o país reconhece a existência de uma língua brasileira outra que não o português – a língua brasileira de sinais.

De fato, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), como texto de definição das diretrizes fundadoras do Estado, ao estabelecer o português como a língua oficial do país, traz como decorrência que nela, e por ela, deve ser conhecida e descrita (sob a forma de documentos) toda a diversidade aqui existente; seu léxico com suas significações – fermentadas ao longo de nossa história - são utilizados para definir novas possibilidades de diferenças e delimitar as fronteiras dos direitos e deveres dos habitantes do Brasil, estabelecendo os modos de gestão dessa pluralidade, a fim de que não se percam de vista os princípios democráticos fincados na lógica do consenso. Para manter os propósitos deste trabalho, vou me ater a dois títulos da Carta Magna de nosso país.

**No Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais**, no Capítulo III, Da Nacionalidade, a Constituição de 1988 define quem é considerado brasileiro ou, sendo estrangeiro, encontrar em nosso país condição nacionalidade. O artigo 13 cria o laço simbólico que uniria a todos em um mesmo universo de fraternidade ao estabelecer que: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Essa afirmação traz o implícito de que, no Brasil, há outras línguas em uso, mas reitera a prevalência política do português sobre elas.

Interessante notar que tal determinação é posta no título que contém a proposição “das garantias fundamentais”, não sem razão: como argumentarei no próximo tópico, a língua é, historicamente, o lastro que supostamente uniria uma população étnica, cultural e lingüisticamente tão heterogênea como é a brasileira, criando a ilusão de que somos um só corpo social falante de uma única língua. Vale aqui um parêntese: a romântica idéia da mestiçagem é um outro elemento que reforça a unidade – segundo ela, somos todos um pouco brancos, um pouco negros, um pouco índios, ou um pouco tudo isto. Em outros termos, somos um povo étnica e igualmente homogêneo nessa mestiçagem. Nessa ilusão (a da homogeneidade) parece alicerçar-se uma das “garantias fundamentais” de nosso Estado.

**No Título VIII, Da Ordem Social**, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção 1, Da Educação, artigo 210, o § 2º reza que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988)

Em relação aos surdos, o Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta um novo horizonte: o direito, também aos surdos, de terem escolas bilíngües, nas quais o currículo lhes seja franqueado em sinais, o português ensinado a eles como segunda língua com a conseqüente adoção de “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras” (Capítulo IV, Seção 1, VII). Além disso, determina um conjunto de medidas para serem cumpridas pelos cursos de formação de professores e pelas escolas de ensino fundamental, médio e superior, a fim de que a condição bilíngüe da pessoa surda seja respeitada, e o direito a processos de educação diferenciada lhe seja garantido com base em sua singularidade lingüística. Entretanto, se a língua oficial do Brasil é o português como entender o exercício pleno da cidadania nessas duas línguas?

De acordo com Tarallo e Alkimin (1987, p.61), em caso de bilingüismo/plurinlingüismo instalado são duas as soluções a médio ou longo prazo: a coexistência dos dois sistemas e “o aparente não mesclamento entre eles; ou a morte de um dos sistemas e o conseqüente retorno ao monolingüismo, sujeitando-se, assim, o sistema sobrevivente às pressões da mescla intracomunitária”. Para efeitos desse trabalho, atendo-me à situação escolar, pois a ela, fundamentalmente, que se aplica o Decreto ao estabelecer procedimentos a serem adotados para que a educação do surdo ocorra em contexto bilíngüe. Nesse caso, qual política lingüística a ser adotada e com quais objetivos? Será voltada para a criação de condições para a manutenção de um bilingüismo estável ou a Libras servirá como ferramenta para a escrita do português e das produções culturais nele vertidas? O estudante ouvinte terá acesso às produções culturais dos brasileiros surdos?

## **OS PCNS E AS DIFERENÇAS LINGÜÍSTICAS**

Como dito anteriormente, apenas em 1988 se determinou, pela primeira vez na Constituição, que a língua oficial do Estado brasileiro é a Língua Portuguesa. Obviamente isto trouxe conseqüências em relação à forma como os cidadãos falantes das outras línguas, e seus filhos, passaram a serem entendidos pelos textos oficiais: na concepção do Estado comporiam um grupo especial de indivíduos; em outros termos, seriam “sujeitos com necessidades especiais” (BRASIL, 1999).

De fato, para efeitos da educação pública, são considerados “portadores de necessidades especiais” alunos provenientes de minorias étnicas e culturais (como os índios, filhos de imigrantes e os próprios surdos), crianças de rua, de populações nômades, as superdotadas, as provenientes de

grupos desfavorecidos ou marginalizados e aquelas com “condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas”(BRASIL, 1999, p. 23).

Em suma, todos aqueles que, também por conta de suas diferenças lingüísticas, poderiam encontrar dificuldades de aprendizagem na escola pública que educa na língua oficial do país.

Para que estes estudantes sejam incluídos no sistema público, o Estado orienta que sejam feitas adaptações curriculares a fim de que suas singularidades (em relação à maioria) não constituam impeditivos para que consigam concluir o ensino fundamental. Tais adaptações são traduzidas por retiradas de porções do currículo, mesmo que fundamentais, caso a diferença lingüística, social, étnica, sensorial, de aprendizagem, etc do aluno não lhe permita dar conta do que as demais crianças venceriam com facilidade e rapidez (exceção feita para o caso dos superdotados). Embora o assunto em sua globalidade seja instigante, para me fincar no tema deste trabalho, julguei relevante enfatizar que, nos PCN Adaptações Curriculares, os falantes de outras línguas (excetuando-se os indígenas) são considerados como pertencentes ao grupo de brasileiros com necessidades especiais. Dito de outro modo: no Brasil, o normal é falar e escrever em português. Mais recentemente, acompanhamos nos jornais os embates que está se travando sobre a “metodologia” mais adequada para se alfabetizar em português: se através da perspectiva construtivista ou se através do método fônico, no qual a relação fonema – grafema é enfatizada como estratégia de ensino da escrita (como se a escrita fosse em estrutura e função isomórfica à fala). Se o método fônico sair vitorioso, o implícito é que para se escrever bem, deve-se falar bem. Não estaria aí um retorno às antigas teses oralistas? Nesse contexto de revisão do método de alfabetização a ser adotado pela escola pública, a Libras não se reduziria, como foi no passado, a uma alternativa instrumental para a alfabetização em português? No bojo dessas discussões, como fazer coexistir na escola de forma simétrica tanto o português como a Libras? Creio que disto deveria tratar, fundamentalmente, a política lingüística a ser adotada pelos cursos de formação de professores em relação ao Decreto Nº 5626; e este, sem dúvida, é o passo que nos cabe. Dá-lo requer que possamos ultrapassar a idéia de que a escola é uma comunidade monolíngüe oficialmente, uma vez que nela, a partir de dezembro último, o português será a língua de instrução para os falantes, mas segunda língua para os surdos sinalizadores. Este é o desafio altamente estimulante a que nos coloca de frente o Decreto: o de nos libertarmos de mais uma ilusão – a de que no Brasil todos os brasileiros natos falam o português.

## **SOBRE A ILUSÃO DE SERMOS MONOLÍNGÜES**

Segundo Maher (1997), a ilusão de que somos um país monolíngüe é herdeira da concepção de Estado-Nação fomentada no bojo do ideário da Revolução Francesa, um dos principais marcos de significação da unidade nacional confundida com as idéias de igualdade e uniformidade. Como é sabido, a necessidade de o Estado ter uma língua e uma cultura únicas era pressuposta pelos ideólogos oitocentistas – o que colaborou na tessitura da idéia, tão naturalizada pelo senso comum, de que o protótipo de um cidadão pertencente a uma nação é aquele que fala a língua dessa mesma nação (é monolíngüe) e, assim, é um filho dela (a metáfora da Pátria como mãe e de seus habitantes como filhos figura em vários hinos nacionais, inclusive no nosso).

Ao longo do tempo, essa construção histórica passou também a ser eficaz para mascarar o fato de que outras línguas constituem o Brasil, como aquelas das nações indígenas, das comunidades de imigrantes, das comunidades surdas, entre outras. A ilusão de um país monolíngüe em Português faz com que as demais línguas (em torno de 200), que compõem uma unidade nacional profundamente heterogênea, tornem-se invisíveis, naturalizando-se na sociedade e na escola nosso suposto monolingüismo. A escola participa da legitimação dessa naturalização: evidência disto é que os currículos de pedagogia mascaram nosso plurilingüismo, e as discussões sobre os métodos de alfabetização em português o endossam, na medida em que não há a devida presença de disciplinas que tratem do processo de letramento em situação bilíngüe (a área da Educação Bilíngüe figura como campo da Lingüística Aplicada - e não da Educação - na maioria das universidades brasileiras), a despeito de o Brasil ser o único país falante do português na América Latina e ter regiões extensas de fronteira onde o espanhol e o português se mesclam ou convivem.

## **A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL – REVISITA AO TRABALHO DE MARIZA VIEIRA DA SILVA (1998)**

No atual momento em que temos a responsabilidade de construirmos uma política que garanta, na escola, os mesmos direitos lingüísticos a surdos e ouvintes, talvez valesse a pena recordarmos a

história da alfabetização no Brasil. Em primeiro lugar porque, se somos tributários de nosso passado, somos marcados inescapavelmente por seus legados em nosso presente (entre eles, os modos de compreensão e de práticas em relação ao mundo e a nós mesmos). Acontecimentos que fizeram parte dele, e que preferíamos manter no esquecimento, podem se repetir no presente se suas motivações políticas não forem entendidas e superadas por nós; por exemplo, as maneiras como em séculos anteriores foram gestadas a assimilação dos indígenas, dos negros africanos e suas tradições. Em segundo lugar porque o retorno ao passado pode nos oferecer elementos para construirmos um futuro que rompa com aquela lógica fagocitária, ou que, pelo menos, não nos dê o conforto de declararmos inocência em nossas práticas futuras. Somo um país em que as chamadas minorias compõem a maioria de realidades humanas que tendemos olvidar.

Em síntese, trazer o passado para projetarmos o futuro pode oferecer elementos para considerarmos, com todo o cuidado ético, sobre os caminhos a seguir no estabelecimento de uma política lingüística hospitaleira (e não hostil), dentro da escola, no bojo das atuais discussões – nas Universidades - a respeito das formas como contemplar a língua de sinais nos cursos de formação de professores. Isto porque toda língua reflete e refrata significações historicamente construídas e elas criam laços culturais e identitários entre seus usuários; essa face simbólica vai muito além da simples oportunidade de aprendizagem de um idioma ou, como no caso em pauta, da inserção da Libras como disciplina obrigatória ns cursos de pedagogia ou de licenciatura. Assim, retornar ao passado pode nos auxiliar a entender a enorme responsabilidade que temos pela frente.

Em seu trabalho sobre a história da alfabetização no Brasil, Silva (1998) nos lembra que, no século XVI, a Companhia de Jesus se espalhou ao longo de nossa costa litorânea habitada, majoritariamente, por tribos indígenas falantes do tupi. O objetivo dos padres, em relação aos nativos que aqui encontraram, era ensinar-lhes as letras, a fim de que, pela leitura da Bíblia e textos sagrados, suas almas pudessem ser redimidas do pecado, suas mentes e corpos pudessem ser catequizados em uma nova ordem: a do controle dos desejos e a da submissão ao poder real. Estas ações não eram destituídas de atrocidades, já que toda escola tribal era efeito de um processo sangrento de dominação. Mal necessário, de acordo com o historiador e sociólogo mineiro Fernando de Azevedo (1943, p. 97), já que, segundo ele,

as origens de todos os povos são dolorosas e sangrentas [...]; e as provações e sofrimentos das raças que o conquistador branco e os desbravadores dos sertões se viram na necessidade de escravizar [...] não devem fazer-nos esquecer as angústias e os reveses



dos sertanejos e bandeirantes que [...] dilatavam as fronteiras do país e conquistavam o interior às civilizações.

Por essa perspectiva de interpretar fatos vividos, fomos ensinados a nos ver como descendentes de destemidos colonizadores e a conferir às nossas ações justificativas redentoras: afinal, o processo civilizatório não é isento de dor e de abandono dos “primitivos” saberes “paternos”.

A civilização trazia/traz, pois, o preço do extermínio ou da assimilação do outro. Os jesuítas, segundo Azevedo, foram hábeis para perceberem que a atração do selvagem pelas verdades européias só se poderia dar pelo domínio que tivessem da língua indígena. A sedução e a assimilação deveriam ser tecidas na própria língua do “selvagem”: a visão de mundo, os objetivos cristãos e europeus deveriam ser ensinados em tupi-guarani. Com isto, houve uma enorme expansão do tupi, a tal ponto que em 1727, não por acaso, era chamado de “língua brasileira”. Nesse mesmo ano, foi proibido pela Metrópole e em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil, entre outros motivos, como consequência do programa de estatização da educação por marquês de Pombal. Em 1758, Pombal adotou uma série de medidas, entre as quais a proibição do uso da língua geral em favor do português. Todavia, a presença da língua geral se manteve forte: na província de São Paulo, já no século XIX, a língua geral era falada por dois entre três brasileiros.

A obra de assimilação e uniformização que os jesuítas engendraram

– agindo em duas frentes: na língua materna tupi e na língua portuguesa oficial – não foi sem consequências para a vida nacional, como reconhece o próprio autor (AZEVEDO, 1943), “superimpondo à naturalidade das diferentes línguas regionais uma só – a geral; acabando com os costumes das populações aborígenes ao seu alcance e levando os meninos índios a abominar os usos de seus progenitores”. (VIEIRA DA SILVA, p. 89, grifo meu).

A língua geral era, de fato, mais apropriadamente uma terceira língua – uma língua de contato, vigente na costa do Brasil colonial, sobretudo nos séculos XVI e XVII, constituída principalmente de elementos da língua tupi, segundo o dialeto tupinambá, com acréscimos gramaticais do português introduzidos pelos jesuítas.

Segundo Serafim Leite, Anchieta, em seis meses, quando era professor de latim, reduziu a língua tupi – a mais falada pelos índios aliados da costa do Brasil – a regras ou a arte gramatical, nos moldes da língua latina. “Foi o fundamental. Reduzida a Arte a língua tupi, o resto foi questão de tempo (LEITE, 1938, tomo II, p. 549). (apud VIEIRA DA SILVA, 1998, p. 136).

Aos jesuítas interessava mais a assimilação do gentio à civilização cristã e nem tanto a língua que serviria de instrumento a esta absorção. Entretanto, não pretenderam nunca eliminar o português. Foram, pelo contrário, segundo Azevedo, seus mestres “incomparáveis”. Em suas escolas, que acolhiam tanto o filho do colonizador como o do colonizado, faziam com que cada qual aprendesse a língua do outro: os índios, a portuguesa; os portugueses, a língua tupi. A diferença foi paulatinamente assimilada, naturalizada. O “resto” foi uma questão de tempo, como nos fala Sodré (1938). Desde a estatização das escolas e da crescente institucionalização da profissão de professor, o ensinar em português passou a ser cada vez mais difundido. A mata já havia sido aberta: a partir daí era uma questão de posse.

Temos, na história de alfabetização no Brasil, elementos muito parecidos com as atuais propostas para a educação de surdos: como ocorria entre os jesuítas no século XVI, parece que há um consenso já posto entre os educadores – o ensino dos surdos melhor atinge seus objetivos se mediado por sinais. Vemos, atualmente, conhecidos proponentes do ensino oral (perspectiva clínica) defendendo o uso dos sinais. Daí porque a defesa do ensino bilíngüe para surdos deva ser analisada criticamente – ela vem atendendo tanto aqueles que defendem a normalização (reabilitação oral) dos surdos como aqueles surdos militantes que anseiam por uma educação fundada no radical respeito à diferença lingüística que têm conosco. Isto mostra que os argumentos para uma educação bilíngüe para surdos podem se alçar em duas concepções bem distintas de sujeito surdo: a de que é um deficiente ou a de que ele compõe um grupo lingüisticamente minoritário. Da mesma forma como a defesa do tupi como língua de instrução, pelos jesuítas, muito diverge, ideologicamente, das demandas atuais dos indígenas em preservar suas línguas, nações e culturas, em suas singularidades distintivas.

Faz-se oportuno lembrar que, no caso dos índios, a introdução da escrita do português acelerou e participou do processo assimilatório por vários motivos. Em primeiro lugar, porque a escrita não se reduz a uma mera técnica de conversão do falado/sinalizado em grafemas – transmite marcas culturais, valores e visões de mundo. Em segundo lugar, e para além de se prestar àquela conversão, a escrita é, antes de tudo, uma prática social cujos sentidos são histórica e politicamente determinados. Prática que reorganiza e enriquece as experiências pessoais, mas que também inaugura novas formas de classificação, de dominação e de resistência. Ou seja, a prática alfabetizadora confere corpo tanto a discursos que definem maneiras de usar a escrita (suas regras e aspectos formais), como àqueles que

identificam e situam os sujeitos a partir da forma mesma em que escrevem. “Escrever bem”, sob o ponto de vista normativo da gramática e dos saberes considerados verdadeiros para uma dada época, passa a ser um elemento de valorização de um grupo, ou de um indivíduo, em oposição a outros. Por isso, como indica Gee (1989, p. 9), uma alfabetização plena deve incluir um discurso secundário ou metalinguagem, uma *alfabetização secundária*.

No rastro de tal premissa, a *alfabetização primária* - ou a apropriação escolar da escrita - deveria estar vinculada à *alfabetização secundária*, entendida por Viñao Frago (1993, p. 108) como “um discurso ou metalinguagem que permitisse submeter à crítica qualquer tipo de linguagem ou alfabetização e o modo em que nos situa na sociedade e nos constitui como pessoas”.

A *alfabetização secundária* foi sonogada pelos jesuítas aos índios, e ainda é pouco incentivada nas escolas: isso nos dificulta ler o mundo, a não ser sob a perspectiva dos especialistas, o que nos impõe obstáculos para buscarmos sentidos outros que rompam com as interpretações investidas de verdade pelas disciplinas científicas. Saberes que são legitimados e reproduzidos por *experts*, os quais, por seu turno, tomam para si o direito de decidir para o outro o que melhor lhe convém, sem sequer precisar ouvi-lo. Do mesmo modo pensamos a inclusão: dominando saberes e as letras, nos pomos a pensar uma escola para todos – uma escola no singular para um “todos” no plural.

Esse modo de pensar a totalidade é efeito das formas modernas de regulamentação de Estado.

## **A PERSPECTIVA QUE ASSUMO PARA DISCUTIR A INCLUSÃO**

Tenho centrado minhas discussões em um campo de fronteira entre a Filosofia (estudo as idéias de Michel Foucault há alguns anos) e a Psicologia (retorno a ela, depois de um período de abandono, pela atração que o saber psicanalítico vem exercendo sobre mim). Antes, quando fazia da inclusão da pessoa surda meu principal objeto de preocupação, centrava-me também na lingüística, deixando-me afetar por autores pós-estruturalistas. Todavia, de 1998 a 2003, direcionei meus esforços para a leitura das obras de Michel Foucault. Tenho-me valido das ferramentas que ele nos oferece para discutir não apenas os processos pelos quais, a partir dos séculos XVIII e XIX, e como forma de regulamentação da população, o Estado tem articulado o disciplinamento dos corpos nas instituições – em especial nas escolas - com o biopoder - mais voltado para o controle da saúde, das condições de vida e da morte assistida da população, mas também como, através da fabricação de indicadores normativos –

projetados em normas (de crescimento, de inteligência, de audição, de desenvolvimento motor, etc.) – articulam-se essas duas formas de controle e vigilância: a disciplina e docilização dos corpos, de um lado, com o controle da população, de outro. Dito de outra forma, como essas estratégias compõem o que Foucault denominou de “Regulamentação do Estado”, tema principal do curso proferido por ele no Collège de France entre 1975 e 1976 (FOUCAULT, 2000).

O princípio fundador da regulamentação do Estado moderno, segundo Foucault, é o de que “a sociedade ou o Estado tem essencialmente a função de incumbir-se da vida, de organizá-la, de multiplicá-la, de compensar suas eventualidades, de percorrer ou delimitar suas chances e possibilidades biológicas (...)” (FOUCAULT, 2000, p. 313).

Um dos efeitos dessa forma de regulamentação da população nas sociedades ocidentais é o que Foucault chamou de racismo de estado, um conceito que tem me interessado sobremaneira. O racismo já existia, certamente, antes dos séculos XVIII e XIX, mas com o biopoder adquire funções estratégicas bastante específicas. Em primeiro lugar, porque se inscreve nele um corte a ser almejado: a distinção daqueles que devem viver dos outros, que devem ser deixados morrer – a raça ruim, o anormal, o deficiente, etc. - por procedimentos táticos — que agregam tanto a inclusão, para que os “anormais” possam se tornar visíveis, categorizáveis e assimiláveis a um corpo que se pretende homoganeamente saudável, quanto medidas eugênicas preventivas — postos em marcha por mecanismos de correções clínicas ou pedagógicas. A meta é tornar homogêneo o conjunto social, de acordo com os “padrões considerados normais para a espécie humana”. (As aspas aqui foram postas, pois esse enunciado se encontra claramente presente no conhecido Decreto N. 3298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei N. 7.853, de 24 de outubro de 1989, e que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência).

Essas medidas classificatórias, presentes, por exemplo, nas leis brasileiras acima citadas, permitirão a fragmentação e o estabelecimento de cesuras no interior de um suposto contínuo biológico entre o são e o insano, entre o normal e aquele que apresenta distúrbios de aprendizagem, entre os que falam a língua da maioria e os que insistem em se fazer sujeitos em uma língua outra que não a “normal”, ou melhor, em uma língua outra que não se articula pela voz e nem é acolhida pela audição.

Uma segunda função do racismo de Estado é nos fazer crer que, quanto mais anormais forem corrigidos, evitados ou eliminados, mais as nossas vidas e as dos nossos filhos serão melhores, mais longas, mais saudáveis, mais aptas estarão para enfrentar os desafios de produção – de materiais e de

novas vidas – para nós mesmos e para a sociedade em que vivemos. Assim posto, isto quer dizer também que o anormal tem a função de reforçar a nossa própria normalidade, nossa bondade, nossa generosidade em cuidar para que eles vivam até morrer, da forma que consideramos melhor para eles e *a despeito deles*.

Em outros termos:

o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: “quanto mais espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar”. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. (FOUCAULT, 2000, p. 305).

Nesse momento, a tese defendida é provocativa: tal como regulamentada pelo Estado, a inclusão do anormal passa a operar como um princípio tático de fazer diluir – e deixar morrer (também simbolicamente) – o anormal. Na forma estratégica encontrada pelo Estado moderno para pensar a inclusão, e por conta do princípio centrado no biopoder que a regula, a inclusão deve ser feita a qualquer custo. Por isso não soa estranho que os PCN Adaptações Curriculares admita isto sem constrangimento:

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade de ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar sua exclusão. (BRASIL, 1999, p. 38).

Todavia, com essa recomendação ao professor, o Estado não estaria legitimando ainda mais as diferenças de oportunidades entre os distintos estudantes do que — e de fato — procurando encontrar formas de diminuição das diferenças sociais, culturais e de direitos da população classificada como “portadoras de necessidades especiais”?

Um outro aspecto das atuais políticas é que elas parecem reduzir a eficácia da inclusão, ora à necessidade de implantação de medidas técnicas (didáticas especiais para os diferentes ou aquisição de equipamentos adaptados), ora a uma questão de capacitação permanente do professor: como se ele, o professor, estivesse fadado a ocupar um lugar tão *especial* quanto o de seus *alunos especiais* — o lugar da permanente ignorância ou incapacidade. Desse modo, o fracasso da inclusão passa a ser posto sobre

os ombros ou dos professores “incapazes” ou dos estudantes e suas “deficiências”, ou sobre ambos. Para eles se voltam tanto os cursos de formação continuada (para os professores) como as salas de aceleração de aprendizagem (para os alunos). Cria-se, com essa estratégia, o sentimento de culpa e fracasso que, infelizmente, muitos professores tomam como seus.

Corro a explicitar algo aqui: não sou, *a priori*, contra a busca de conhecimento ou dos cursos de formação continuada, mas não posso aceitar que as dificuldades para a implantação da inclusão se reduzam ao despreparo das crianças ou dos professores. (Para não irmos longe, questões estruturais e políticas não foram resolvidas ainda: as classes continuam, via de regra, superlotadas e o salário, que confere valor simbólico ao exercício de ensinar, ainda está aquém do que se quer esperar de um professor. Os discursos idealistas e românticos sobre a profissão do educador – em sua maioria mulheres – ainda inscrevem o ensinar como uma “missão” equiparável à maternidade: e essa é uma grave distorção.)

Em síntese, no rastro das idéias de Foucault, as formas do Estado moderno de produzir a inclusão mantêm de modo controlado(o) a população dos excluídos.

Nessa perspectiva, o fim da exclusão é uma tarefa impossível, ao menos enquanto for regulada pelo biopoder, pela voracidade de normalização e pelo silenciamento disciplinar — e disciplinado — das alteridades, cujas marcas em seus corpos e formas de existência não suportamos imaginar como modos outros – igualmente legítimos – de ser.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELEMENTOS PARA SE PENSAR EM UMA POLÍTICA NAS DIFERENÇAS**

*“O que o consenso pressupõe, portanto, é o desaparecimento de toda distância entre a parte de um litígio e a parte da sociedade. É o desaparecimento do dispositivo da aparência, do erro de cálculo e do litígio abertos pelo nome do povo e pelo vazio de sua liberdade. É, em suma, o desaparecimento da política”. (RANCIÈRE, 1996, p. 105).*

Em *De que amanhã*, Roudinesco pergunta a Derrida o que ele quer dizer quando usa o termo *hospitalidade*. O filósofo responde a ela: “acolher de forma inventiva, acrescentando algo seu, (este) que vem à sua casa, este que vem a si, inevitavelmente, sem convite.” (DERRIDA E ROUDINESCO, 2004, p.76).

Talvez seja um possível caminho, para se pensar uma política da diferença, assumirmos, frente àqueles que pretendemos acolher em nossa escola, uma *hospitalidade incondicional*; isto significa oferecer-lhe uma hospedagem sem lhe impor pagamentos ou adaptações para que se conforme, e a seu corpo, ao tamanho da cama que lhe oferecemos. No caso daquele surdo militante, por exemplo, seria franquear-lhe a fala pelos sinais, sem exigir que aprenda a ouvir com o resto que sobrou de uma cóclea danificada. Mas também seria escutá-lo com nosso olhar e correr os riscos de nos deixarmos afetar pela desordem que é falar e ouvir em outra ordem significativa.

Entretanto, esse movimento de encontro com o outro demanda nos deixarmos embalar pelo desejo – às vezes angustiado – de nos expormos ao que chega. Em outras palavras, estarmos abertos ao acontecimento de sua presença, suportarmos a dor e o sofrimento que nos causa o confronto com uma demanda *não-calculável* por nós. *Não-calculável*, pois o desejo do outro não se enverga à racionalidade que impõe qualquer cálculo, escapa à previsibilidade da máquina e de suas engrenagens (os dispositivos de controle e de gestão social, orgânico, escolar, etc). Em suma, a hospitalidade incondicional é conferir-se potência à novidade que o estranho pode fazer surgir em nossa própria ordem.

Seria poder oferecer a esse outro algum espaço de liberdade, apesar do assédio da máquina (ou dos mecanismos de controle) que, se nos captura, não dá conta de a tudo calcular; que torna possível, naquilo mesmo que lhe escapa, o aparecimento do novo.

Nesse ponto, vale considerar a tese de Rancière (1996) de que a política deve ter como base não o consenso, mas o conflito – efeito da angustiante presença da dissonância que o outro nos impõe. Para Rancière, esse “outro” é o povo (*o demos*) – sempre heteróclito, contraditório e múltiplo em seu anseio. A idéia de política, por ele proposta, rompe com a “filosofia política” clássica que se caracteriza por interditar impedir a plebe de falar de poder – de ser falante e encontrar escuta. A política, para ele, longe de controlar o conflito ou submetê-lo a uma maquinaria que o transforme em consenso, deveria conferir potência exatamente ao conflito – ou seja, tornar falante e ouvinte o estrangeiro que é cada uma das partes do povo entre si.

No rastro dessas idéias, talvez fosse útil perguntarmos qual a natureza da política de inclusão que estamos tramando. Em meu ponto de vista, há, sem dúvida, um longo caminho a ser percorrido para, nas brechas do racismo de Estado, construirmos uma política de hospitalidade incondicional ao outro.

Talvez seja este nosso maior desafio enquanto intelectuais – fazermos gestar uma política das diferenças que, sendo hospitaleira ao diferente, não lhe seja, todavia, hostil.

## **REFERÊNCIAS:**

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964. (Primeira edição publicada em 1943).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2006.

BRASIL. **Lei N. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18 de abr. 2006.

BRASIL. **Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 abr. 2006.

BRASIL Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã... diálogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Martins Fontes: São Paulo, 2000. (Curso proferido em 1975-1976).

GEE, J. P. Literacy, discourse and linguistics. **Journal of Education**, v.171, n.1, p.5-7, 1989.

MAHER, T. M O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1997.

MORRIS, W. (Org.). **Heritage illustrated dictionary of the English language**. International ed. New York: McGraw Hill, 1973, p. 665.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.



SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**. 1998. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SODRÉ, N. W. **História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. (Primeira edição publicada em 1938).

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

VIÑAO FRAGO, A. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

---

**REGINA MARIA DE SOUZA**

Psicóloga; Mestre em Psicologia Clínica pela PUCCAMP, Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP; Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação/UNICAMP; Responsável pelo Grupo de Estudos Surdos, Pesquisadora do Grupo de Estudos Diferenças e Subjetividades em Educação; Membro Convidada do GT Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Pós – Graduação em Letras e Linguística (ANPLL)  
E-mail: resouza@unicamp.br

---